

Körber, Andreas

Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

2012, 22 S.



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-102354

10.25656/01:10235

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102354>

<https://doi.org/10.25656/01:10235>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UHH · Fakultät EPB · AB Geschichtsdidaktik · Prof. Dr. Andreas Körber
Von-Melle-Park 8 · D-20146 Hamburg



Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft

Univ.-Prof. Dr. phil. Andreas Körber

Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte

Saarbrücken; 27.6.2012

Einleitung

Die Diskussion um die Kompetenzorientierung im Fach – oder wie ich bevorzuge: der Domäne – Geschichte hat im Wesentlichen zwei Ursprünge, deren zwei bereits vor PISA und der Debatte um Bildungsstandards innerhalb der Fachdidaktik diskutiert wurden:

1. Eher als Auslöser fungierte die Umorientierung der deutschen Bildungsforschung und -politik auf „outcome“¹ und die quantitative, probabilistische Messung von Fähigkeiten. Sie hat die Geschichtsdidaktik zunächst von „außen“ zur Entwicklung von Kompetenzmodellen herausgefordert – und zwar auf dem Umweg der fachpolitischen Befürchtungen vornehmlich einiger Bildungsverwaltungen und des Geschichtslehrerverbandes, ohne „Bildungsstandards“ und dazugehörige „Kompetenzmodelle“ (alles hier noch in Anführungszeichen zu denken) käme das Fach als abiturfähiges Fach unter die Räder.²
2. Von einem Teil der akademischen Geschichtsdidaktik – zu dem ich mich ausdrücklich zähle – wurde die sich entwickelnde Debatte aufgegriffen, um eine alte Debatte neu zu beleben und zu strukturieren, die zuvor um die „Zentralkategorie“ der Disziplin, das „Geschichtsbewusstsein“ geführt worden war. Es ging damals³ – wie auch heute unter dem Kompetenzenbegriff – um den Primat und die Dignität
 1. der „Inhalte“/Gegenstände (also der historischen Wissens- und Deutungsbestände des *master narrative*) gegenüber

¹ Orientierung auf den „Outcome“ meint, dass nicht mehr die „Inhalte“ (die besser als „Gegenstände“ bezeichnet würden) vorgegeben werden, sondern die Lernergebnisse, die somit an unterschiedlichen Gegenständen gelehrt/erworben werden können, etwa um es den Schulen zu ermöglichen, den Schüler(inne)n nähere, ihrer jeweiligen Lebenswelt angemessenere Lerngegenstände zu wählen.

² SACHSE, MARTIN (2005): *Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?* www.kompas.bayern.de/user-files/Faecher_ohne_BS.doc. gelesen 17 Jun. 2012.

³ BORRIES, BODO VON (1995): „Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht.“, In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht GWU ; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 46 (1995), S. 421–435.

2. den Methoden und den Fähigkeiten zum eigenständigen Denken, die eher liberalen und „progressiven“ Didaktikern als das Eigentliche erschienen.

Diese beiden Positionen haben jeweils einen anderen Begriff davon, was der Gegenstand des Faches Geschichte ist bzw. sein soll. Während bei ersterer die Vergangenheit bzw. das als zumindest approximativ objektiv möglich erachtete Wissen über konkretes Vergangenes diesen Gegenstand konstituieren, gilt letzterer Position das historische Denken und dessen Ergebnisse, also Geschichte(n) als eigentlicher Lerngegenstand.

Die Folge dieser Konstellation ist eine Vielzahl von „Kompetenzmodellen“ im Fach mit *zum Teil* sehr unterschiedlichen theoretischen und normativen Prämissen und unterschiedlicher „Reichweite“, von denen einige aber durchaus als Varianten einer Grundorientierung angesehen werden können und mit einiger Bemühung auch in-einander überführbar wären.

Ich möchte nur stichwortartig aufführen die Modelle von Sauer (2002⁴/2008): Pragmatische Formulierung von Inhalts-; Methoden- und Deutungsfähigkeiten => „Bildungsstandards“ des VGD (2006⁵/2010), Pandel 2005,⁶ FUER 2006/2007 (u.a. Körber),⁷ Gautschi 2008/2009.⁸ Daneben finden sich vor allem auch Modellierungen einzelner Spezialkompetenzen sowie Varianten in Bildungsplänen.

Hinzuzufügen ist noch, dass in der Geschichtsdidaktik zur Zeit lediglich Kompetenz-Struktur-Modelle vorliegen, nicht aber Kompetenz-Entwicklungsmodelle.⁹ Bis-

⁴ SAUER, MICHAEL (2002): "Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?", In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 30, 3/4, S. 183–192.

⁵ VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS (2006): *Bildungsstandards Geschichte*. Rahmenmodell Gymnasium 5. - 10. Jahrgangsstufe: *Rahmenmodell Gymnasium 5. - 10. Jahrgangsstufe*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

⁶ PANDEL, HANS-JÜRGEN (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA*. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula: *Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

⁷ SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (2006): *Historisches Denken*. Ein Kompetenz-Strukturmodell: *Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 1), SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (HGG.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik: *Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft: (Kompetenzen; 2).

⁸ GAUTSCHI, PETER (2006): "Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht." In: BONHAGE, BARBARA (Hg.) (2006): *Hinschauen und nachfragen.: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. 2Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich: S. 5–7; GAUTSCHI, PETER (2011): *Guter Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach, Ts: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).

⁹ Dies trifft mit dem Umstand zusammen, dass die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht über kein ausgeprägtes Konzept einer Lernprogression verfügen. Traditionell wird Geschichte entlang der Chronologie unterrichtet. Wenn man unter Geschichtsunterricht aber nicht die über mehrere Jahre gestreckte und methodisch unterstützte Erzählung einer konkreten Geschichte verstehen will, sondern die Befähigung zu historischem Denken, ist die Chronologie *als Progressionskriterium* ungeeignet. Vgl. dazu KÖRBER, ANDREAS (2009): "Lernprogression." In: MAYER, ULRICH (Hg.) (2009): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 2Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: S. 131–132.

lang ist auch nur in einem dieser Strukturmodelle eine systematische Konzeption davon gegeben, wie unterschiedliche Niveaus der Verfügung über diese Kompetenzen definiert sein können – im FUER-Modell (s.u.).

Hauptsächliche Diskussionspunkte

In der Debatte lassen sich mehrere hauptsächliche Diskussionspunkte ausmachen. Sie spiegeln sich in den Grundannahmen und dem Geltungsanspruch – der „Reichweite“ der verschiedenen Kompetenzmodelle:

So ist das Modell von Michael Sauer (Göttingen) von 2002, das der Geschichtslehrerverband 2006 als Basis für seinen Entwurf von „Bildungsstandards“ genommen hat, explizit auf Schule bezogen, d.h. es modelliert „pragmatisch“ diejenigen Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in der Schule im Fach Geschichte erwerben sollen, vornehmlich, um *in der Schule* weiter bestehen zu können. Die Fähigkeiten, die dort modelliert werden, sind spezifisch schulisch: Das „Bewährungsfeld“ (Pandel) der schulisch erworbenen Kompetenzen ist selbst wieder die Schule.

Ganz anders bei Pandel, FUER und Gautschi: Sie alle gehen von einem *Theoriekonzept* historischen Denkens und Lernens aus, und sehen das Bewährungsfeld der Kompetenzen nicht innerhalb der Schule, sondern im Leben neben und nach dieser. Am deutlichsten ist dies m.E. in dem Modell, das ich selbst mit verantwortete, demjenigen, das unter dem Akronym FUER bekannt geworden ist: Unser Grundgedanke ist folgender:

1. Klassischer Geschichtsunterricht war und ist die Erzählung der einen Geschichte in didaktisierter Form. Schülerinnen und Schülern wird eine gewissermaßen fertig ausgearbeitete historische Orientierung ihrer Identität als Mitglieder der heutigen Gesellschaft mitgegeben. Die moderneren Orientierungen, vor allem der Methoden-, der Schüler-, Handlungsorientierung wie auch die Orientierung auf das „Geschichtsbewusstsein“ haben diese Grundorientierung überprägt. Sie zeigt sich vornehmlich in der weiterhin dominierenden chronologischen Gesamtanlage der Lehrgänge mit einem wenig reflektierten Gemenge aus Politik-, Kultur- und Sozialgeschichte, deren je spezifische Perspektiven kaum explizit thematisiert werden.
2. In der posttraditionalen, pluralen Gesellschaft¹⁰ und aus theoretischen Gründen kann Geschichtsunterricht nicht weiterhin die einheitliche, Geltung beanspruchende Geschichte erzählen. Er muss vielmehr *befähigen* zu selbstständiger historischer Orientierung in einer unübersichtlichen, um-

¹⁰ Vgl. für den Grundriss einer Bildungstheorie, die nicht von überkommenen Bildungsgütern ausgeht, sondern Bildung als die (nicht nur kognitive) Befähigung zur Bewältigung der spezifischen Aufgaben versteht, die sich den Menschen *als Menschen* und in ihrer jeweiligen Zeit sowie kulturellen und sozialen Position stellen, siehe GIRMES, RENATE (1997): *Sich zeigen und die Welt zeigen*. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften: *Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

strittenen Geschichtskultur, innerhalb die Geschichtswissenschaft nur eine Institution, Instanz und Perspektive darstellt – wenn auch eine herausgehobene.

3. Schülerinnen und Schüler müssen in einer solchen Lage nicht mehr die eine Geschichte lernen, sondern die Fähigkeit(en) erwerben, die ihnen in der pluralen, posttraditionalen Gesellschaft begegnenden perspektivischen Geschichtskonstruktionen zu reflektieren und für ihre eigene zeitliche Orientierung ihrer Identität(en) und ihres Handelns zu nutzen. Es geht also um „Kompetenzen historischen Denkens“.
4. Wichtig ist uns – als FUER-Gruppe – auch, dass das Konzept der „Kompetenz“ keinesfalls nur die Fähigkeit, Fertigkeit und die verschiedenen Bereitschaften umfassen darf, sondern dass der zweite bereits im Terminus enthaltene Aspekt, nämlich die *Zuständigkeit* dafür, über den Einsatz der eigenen Fähigkeiten zu entscheiden, enthalten und ebenfalls schulisch gefördert werden muss: Kurz: Kompetenzorientierung darf nicht bedeuten, die Schüler dazu zu befähigen, ihnen von außen (etwa vom Lehrer) gestellte Aufgaben möglichst effektiv und effizient zu lösen, sondern muss sie auch dazu befähigen, die Sinnhaftigkeit und die Folgen solchen Tuns mit abzu-schätzen – bis hin zur Befähigung zur (begründbaren) Verweigerung.
5. Ein Kompetenzmodell muss diese Fähigkeit insgesamt modellieren und es muss zudem auch ein Konzept dafür bereitstellen, wie die Verfügung über diese Kompetenzen hinsichtlich ihrer qualitativen Ausprägung unterschieden werden kann – wir sprechen von „Graduierung“.¹¹
6. Schließlich – und das macht die Geschichte wohl zu einer Domäne mit „schwer messbaren Kompetenzen“ –¹² ist historisches Denken zu tiefst – nämlich konstitutiv – perspektivisch und somit „ergebnisoffen“. Eineindeutig „richtige“ Lösungen (sprich: Deutungen) gibt es nicht – immer eine ganze Reihe „richtiger“, aber eben auch falscher. Daraus folgt, dass auch die

¹¹ KÖRBER, ANDREAS (2007): "Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens." In: SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (Hgg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens.: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft: (Kompetenzen, 2), S. 415–472 sowie zuletzt KÖRBER, ANDREAS (2012): "Graduierung historischer Kompetenzen." In: BARRICELLI, MICHELE; LÜCKE, MARTIN (Hgg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.: Historisches Lernen in der Schule* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: (Wochenschau Geschichte), S. 236–254. Der gerade erschienene Versuch von Wolfgang Hasberg, die „Erzählformen“ Rüsens (aus als „Sinnbildungsmuster“ bzw. „-typen“ bekannt) als Niveauunterscheidung zu verwenden (HASBERG, WOLFGANG (2012): "Analytische Wege zu besserem Geschichtsunterricht. Historisches Denken im Handlungszusammenhang Geschichtsunterricht." In: MEYER-HAMME, JOHANNES; THÜNEMANN, HOLGER; ZÜLSDORF-KERSTING, MEIK (Hgg.) (2012): *Was heißt guter Geschichtsunterricht?: Perspektiven im Vergleich* Schwalbach / Ts: Wochenschau Verlag: (Wochenschau Geschichte; Geschichtsunterricht erforschen, 2), S. 137–160), trägt nicht.

¹² KÖRBER, ANDREAS, et al. (2008): "Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?" In: FREDERKING, VOLKER (Hg.) (2008): *Schwer messbare Kompetenzen.: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: S. 65–84.

vielfach geforderte Neutralität der Kompetenzkonzepte nicht nur aus Gründen der Messfairness gegeben sein muss, sondern auch, um spezifisch kulturell geprägte Orientierungsbedürfnisse, Deutungen und Wertungen nicht durch Messung an einer vermeintlich „neutralen“ Perspektive einzuebnen.

Aus diesem Grundgedanken folgt für uns zudem, dass die Fähigkeit zur Reproduktion von „Faktenwissen“ und konventionell gültiger Deutungen nicht in ein Kompetenzmodell gehört. „Wissen“ ist für historische Kompetenzen zwar konstitutiv, nicht aber das Wissen über historische Einzelheiten, das „case knowledge“. Etwas über Geschichte zu „wissen“, findet seinen – unbestritten wichtigen – Platz also nicht (wie leider im Modell von Sauer und den „Bildungsstandards“ des VGD realisiert) innerhalb eines Kompetenzmodells, sondern *daneben* in einem zweiten Instrument – dem „Kerncurriculum“. Die theoretische Begründung dafür ist zweigeteilt:

1. Erstens bezeichnen „Kompetenzen“ *transferables* Wissen und Können, also solches, das auf immer neue Problem- und Orientierungsfälle angewandt werden kann. Hierfür kann Wissen um die jeweiligen Kontexte und Details zwar hilfreich sein, es hilft aber nicht als solches bei der Bearbeitung eines neuen Problems. Kompetenzrelevantes Wissen im Fach Geschichte ist also Begriffs- und Konzeptwissen, Verfügung über Begriffe, Strukturen, Verfahren usw.
2. Zweitens wäre solches Faktenwissen, das innerhalb der Kompetenzen verortet wäre, von der Anwendung dieser Kompetenzen selbst ausgenommen. Wie wir alle wissen, ändert sich das „Fakten“-Wissen aber im Laufe der Forschung und Diskussion, aber auch mit dem Zeitgeist ständig. Es muss *Gegenstand* der Anwendung der Kompetenzen, des eigenen, kritischen und konstruktiven Denkens sein können, nicht Teil der- und desselben.

Ein Kompetenz-Struktur-Modell

Ein Modell historischer Kompetenzen muss also aus einer Theorie dessen abgeleitet werden, wie „historisches Denken“ funktioniert und welchem Ziel es dient, d.h. es muss als Kompetenzbereiche solche Fähigkeiten ausweisen, die beim historischen Denken auch außerhalb der Schule Anwendung finden. Im Fall des FUER-Kompetenzmodells nimmt dieses Theoriemodell die Form eines Regelkreises historischer Orientierung an,¹³ d.h. es skizziert die Arbeitsschritte von einem historischen Orientierungsbedürfnis über die Erarbeitung einer Fragestellung an die Vergangenheit und ihre Präsentation in historischen Darstellungen bis hin zum Rückbezug auf die eigene gegenwärtige Situation, aus der die Frage erwuchs (s. Abb. 1).

¹³ Siehe HASBERG, WOLFGANG; KÖRBER, ANDREAS (2003): "Geschichtsbewusstsein dynamisch." In: KÖRBER, ANDREAS (Hg.) (2003): *Geschichte - Leben - Lernen.: Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: (Forum Historisches Lernen), S. 177–200.

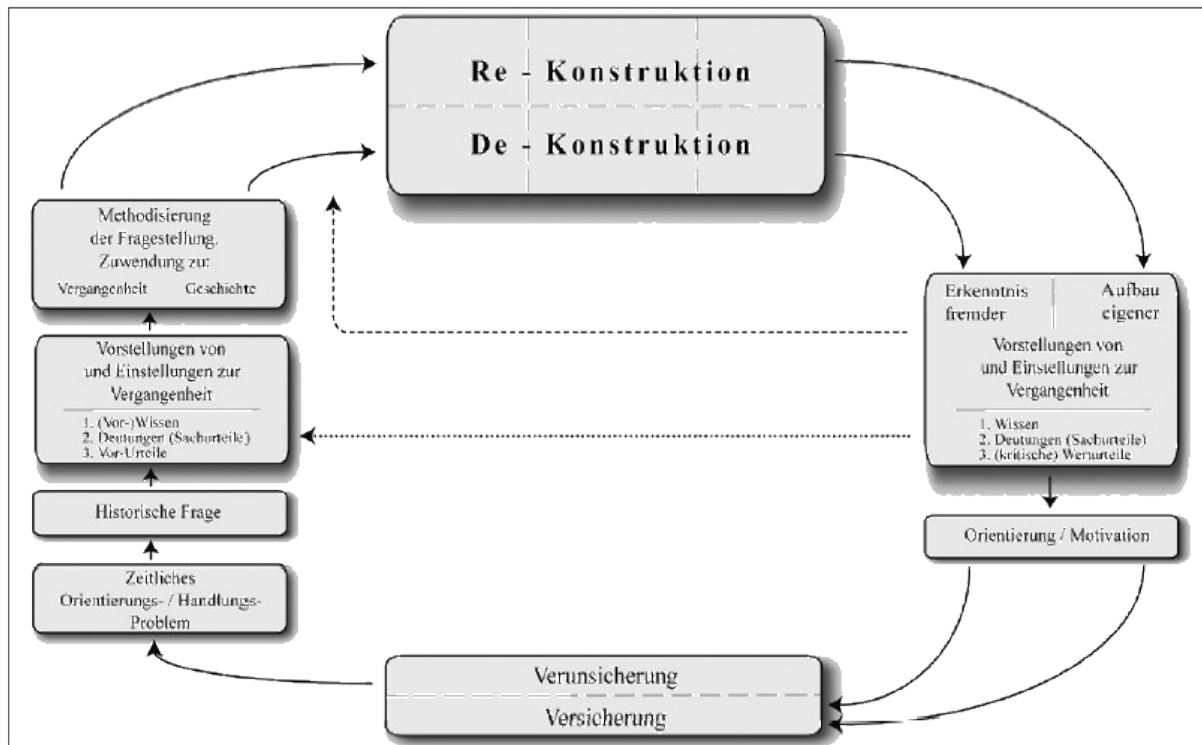


Abb. 1: Prozessmodell des historischen Denkens. Aus: (Hasberg and Körber 2003)

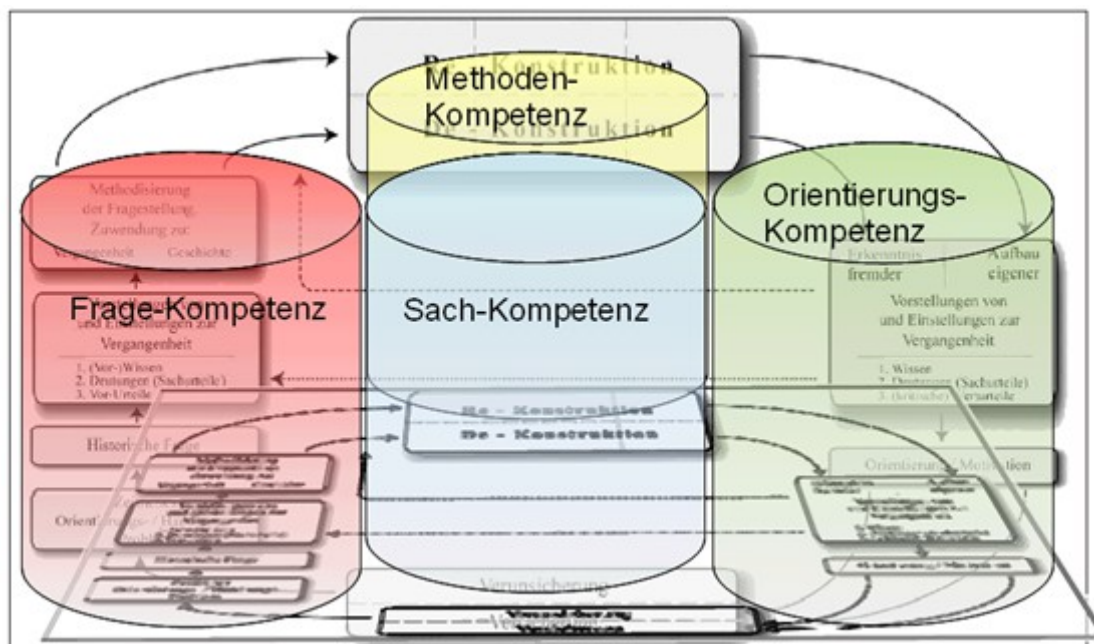


Abb. 2: Das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe aufbauend auf . Aus: (Schreiber and Körber 2006)

Darauf aufbauend weist das Modell (vgl. Abb. 2) als jeweils einen Kompetenzbereich aus die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft,

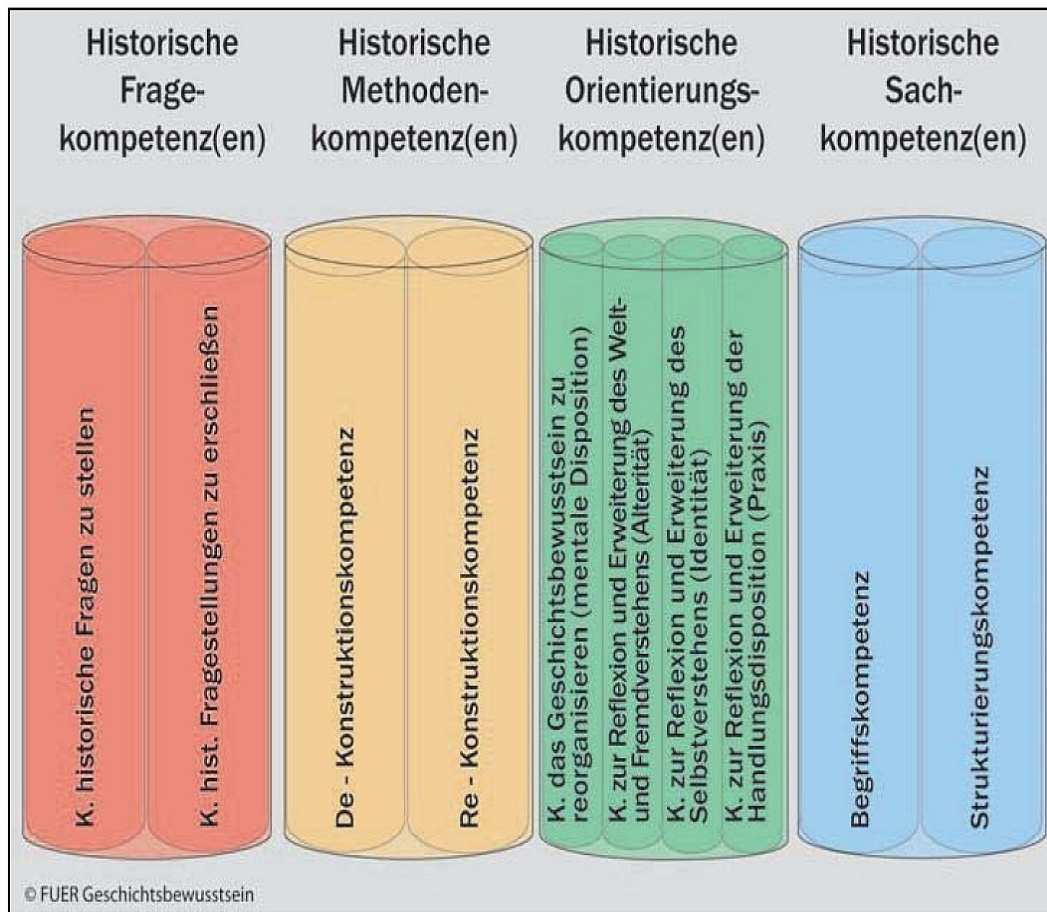


Abb. 3: Die Kernkompetenzen im Kompetenzmodell nach FUER

1. ein Orientierungsbedürfnis in bearbeitbare und kommunizierbare historische Fragen zu überführen, die auf die – mittels Quellenanalyse zu erforschende – Vergangenheit und/oder auf die – mittels Darstellungsanalyse/De-Konstruktion zu erschließenden – Deutungen (Sinnbildungen) über diese Vergangenheit beziehen (historische Fragekompetenz(en));
2. solche Fragen mit Hilfe spezifischer Methoden fachgerecht zu bearbeiten (Re-Konstruktion; De-Konstruktion) (historische Methodenkompetenz(en));
3. die so gewonnenen Einsichten auf die eigene persönliche und gesellschaftliche Situation zu beziehen und Schlussfolgerungen für die eigene Identität, das eigene Handeln und das eigene Geschichtsbewusstsein zu ziehen (historische Orientierungskompetenz(en));

sowie

4. beim eigen(ständig)en historischen Denken, die allgemeinen Begriffe, Konzepte, Verfahren und Kategorien anzuwenden und zu reflektieren, mit denen unsere Gesellschaft(en) über historisches Denken, Geschichte und ihre Bedeutung kommunizieren (historische Sachkompetenz(en)).¹⁴

¹⁴ Der Begriff der „Sachkompetenz(en)“ hat sich dabei als Einladung zu Missverständnissen erwiesen. Die „Sache“ des historischen Lernens ist diesem Konzept nicht „die Vergangenheit“, sondern das historische

Diese Kompetenzbereiche umfassen jeweils mehrere „Kernkompetenzen“ (vgl. Abb. 3).

Neben der Definition von Kompetenzbereichen sollten Kompetenz-Strukturmodelle auch Angaben dazu enthalten, wie die Niveaus der Verfügung über die Kompetenzen definiert sein können. Dies ist bei den Modellen der Geschichtsdiaktik zur Zeit nur im Modell von FUER gegeben.

Offene Fragen

Theoretisch ist unser Kompetenzmodell somit wohl gut fundiert, es mehren sich auch Anzeichen, dass es sich mit einigen anderen gut kombinieren lässt. Allerdings fehlt es (noch) an flächendeckender empirischer Validierung, was nicht nur daran liegt, dass das Fach keine offiziellen KMK-Bildungsstandards hat (sondern sich selbst solche geben wollte) und in der Hierarchie der Fächer nicht sehr weit oben rangiert, sondern auch daran, dass es doch eine „schwer operationalisierbare Domäne“¹⁵ darstellt, die nicht nur „ill defined“ im Sinne strikter konventionalisierter Konzepte und Terminologie ist, sondern deren „Wahrheiten“ konstitutiv perspektivisch sind ohne allerdings einen absoluten Relativismus zuzulassen. Empirisch ist also zur Zeit keineswegs gesichert, ob und wie die theoretisch postulierten Kompetenzbereiche bei Lernenden und anderen historisch Denkenden wirklich als voneinander relativ unabhängige Fertigkeiten aufweisbar sind.

Zudem ist die Frage der Niveaus historischer Kompetenzen wie auch diejenige ihrer Operationalisierung in Testaufgaben ungelöst. Ob bzw. wie sich die empirische Schwierigkeit historischer Aufgaben mit dem theoretisch postulierten Niveaugraduierungsmodell in Einklang bringen lässt, muss noch empirisch geprüft werden.

Abschluss: Thesen

1. „Kompetenzorientierung“ in Geschichte meint nicht, die Fähigkeit zu fördern und zu testen, inwieweit Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelernte Deutungen historischer Ereignisse „selbstständig“ darlegen, begründen etc. können – sie muss vielmehr die Fähigkeiten modellieren, *selbstständig* neue, unbekannte historische Probleme zu bearbeiten.
2. Kompetenzorientierung muss dabei explizit die folgenden bisher oft etwas vernachlässigten Bereiche ansprechen:
 1. Historisch fragen können

Denken. Dementsprechend gehören in diese „Sachkompetenz“ die für ein transferables Können wichtigen Konzepte, nicht aber das fallbezogene Wissen („Fakten“).

¹⁵ KÖRBER, ANDREAS, et al. 2008 (wie Anm. 12).

2. mit Darstellungen kritisch umgehen (De-Konstruieren)
3. Sich angesichts (neuer) historischer Informationen in der Gegenwart orientieren (Identität und Motivation)
3. Inwiefern Kompetenzen historischen Denkens mit Hilfe der Methoden von Large-Scale-Assessments messbar sind, muss weiter erforscht werden. Es geht sicher für Teile der Kompetenzen – kaum für das Gesamtkonstrukt einschließlich der personalen Perspektiven.

Literatur

BORRIES, BODO VON (1995): "Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht." In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht GWU ; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 46 (1995), S. 421–435.

GAUTSCHI, PETER (2006): "Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht." In: BONHAGE, BARBARA (Hg.) 2006: *Hinschauen und nachfragen.: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. 2Aufl.: Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich: S. 5–7.

GAUTSCHI, PETER (2011): *Guter Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach, Ts: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).

GIRMES, RENATE (1997): *Sich zeigen und die Welt zeigen*. Bildung und Erziehung in post-traditionalen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich .

HASBERG, WOLFGANG (2012): "Analytische Wege zu besserem Geschichtsunterricht. Historisches Denken im Handlungszusammenhang Geschichtsunterricht." In: MEYER-HAMME, JOHANNES; THÜNEMANN, HOLGER; ZÜLSDOFF-KERSTING, MEIK (Hgg.) 2012: *Was heißt guter Geschichtsunterricht?: Perspektiven im Vergleich*: Schwalbach / Ts: Wochenschau Verlag: (Wochenschau Geschichte; Geschichtsunterricht erforschen, 2), S. 137–160.

HASBERG, WOLFGANG; KÖRBER, ANDREAS (2003): "Geschichtsbewusstsein dynamisch." In: KÖRBER, ANDREAS (Hg.) 2003: *Geschichte - Leben - Lernen.: Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*: Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: (Forum Historisches Lernen), S. 177–200.

KÖRBER, ANDREAS (2007): "Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens." In: SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (Hgg.) 2007: *Kompetenzen historischen Denkens.: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*: Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft: (Kompetenzen, 2), S. 415–472.

KÖRBER, ANDREAS (2009): "Lernprogression." In: MAYER, ULRICH (Hg.) 2009: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 2Aufl.: Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: S. 131–132.

KÖRBER, ANDREAS (2012): "Graduierung historischer Kompetenzen." In: BARRICELLI, MICHELE; LÜCKE, MARTIN (Hgg.) 2012: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.: Histo-*

risches Lernen in der Schule: Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: (Wochenschau Geschichte), S. 236–254.

KÖRBER, ANDREAS, et al. (2008): "Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?" In: FREDERKING, VOLKER (Hg.) 2008: *Schwer messbare Kompetenzen.: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: S. 65–84.

PANDEL, HANS-JÜRGEN (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA*. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag .

SACHSE, MARTIN (2005): *Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?* www.kompas.bayern.de/userfiles/Faecher_ohne_BS.doc. gelesen 17 Jun. 2012.

SAUER, MICHAEL (2002): "Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?", In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 30, 3/4, S. 183–192.

SCHREIBER, WALTRAUD AND KÖRBER, ANDREAS. SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (HGG.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens*. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik: *Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 2).

SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS (2006): *Historisches Denken*. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 1).

VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS (2006): *Bildungsstandards Geschichte*. Rahmenmodell Gymnasium 5. - 10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag .

Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte

Andreas Körber (Hamburg)

27.6.2012 Saarbrücken

Thesen

1. Zwei „Ursprünge“ der Kompetenzorientierung im Fach Geschichte:
 - PISA und die Angst vor dem „Fach 2. Wahl“
 - Weiterentwicklung der didaktischen Diskussion um das „Geschichtsbewusstsein“
1. Folge: Mehrere Kompetenzmodelle; nur partielle Einigung über Grundlagen und Umsetzung
2. (Bislang) keine größere empirische Validierung (in Arbeit)

(Einige) Kompetenzmodelle

1. Sauer (2002): Pragmatische Formulierung von Inhalts-; Methoden- und Deutungsfähigkeiten => „Bildungsstandards“ des VGD (2007/2010)
2. Pandel 2005
3. FUER 2006/2007 (u.a. Körber)
4. Gautschi 2008/2010
5. u.a.

Hauptsächliche Diskussionspunkte

- Grundlage und „Reichweite“ von Kompetenzmodellen
 - Sauer 2002 (VGD):
 - klassische und moderne Unterrichtsinhalte und Ziele systematisieren
 - „Bewährungsfeld“: Unterricht
 - Pandel (2005), FUER (2006/7), Gautschi (2010):
 - Theoriekonzept historischen Denkens und Lernens

Kompetenzorientierung nach FUER: Prämissen

- Klassischer Geschichtsunterricht war/ist die Erzählung der einen Geschichte in didaktisierter Form
- Methoden-, Schüler-, Handlungsorientierung überprägten das nur
- In der posttraditionalen, pluralen Gesellschaft und aus theoretischen Gründen kann GU nicht weiterhin die einheitliche, Geltung beanspruchende Geschichte erzählen

Kompetenzorientierung nach FUER: Grundgedanke

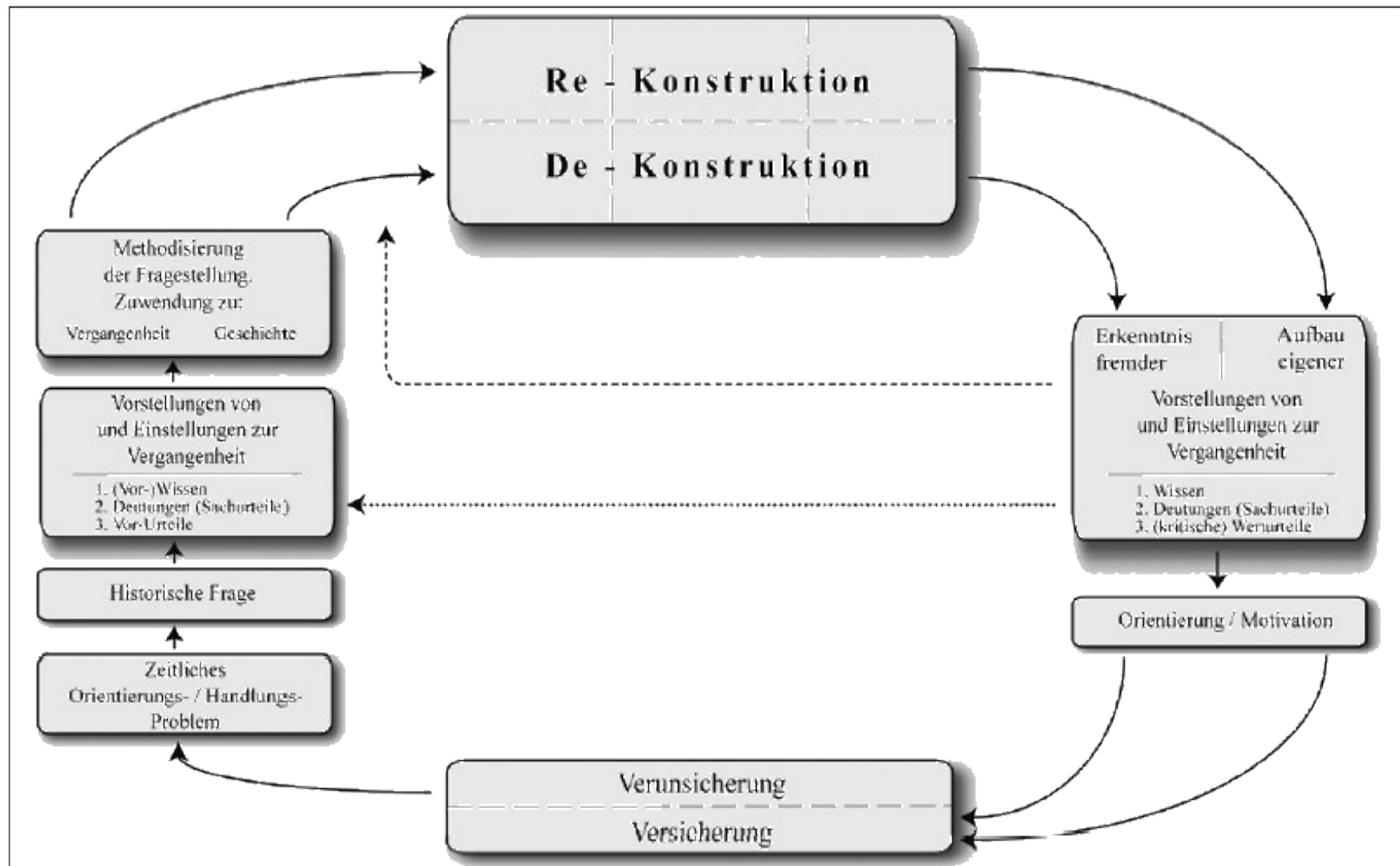
- Heutiger Geschichtsunterricht muss befähigen zu
 - Selbstständiger historischer Orientierung in unübersichtlicher, umstrittener Geschichtskultur
 - Reflexion der verschiedenen perspektivischen Geschichtskonstruktionen
 - Orientierung gegenwärtigen Handelns vor dem Hintergrund der Geschichte

Kompetenzorientierung nach FUER: Konsequenzen

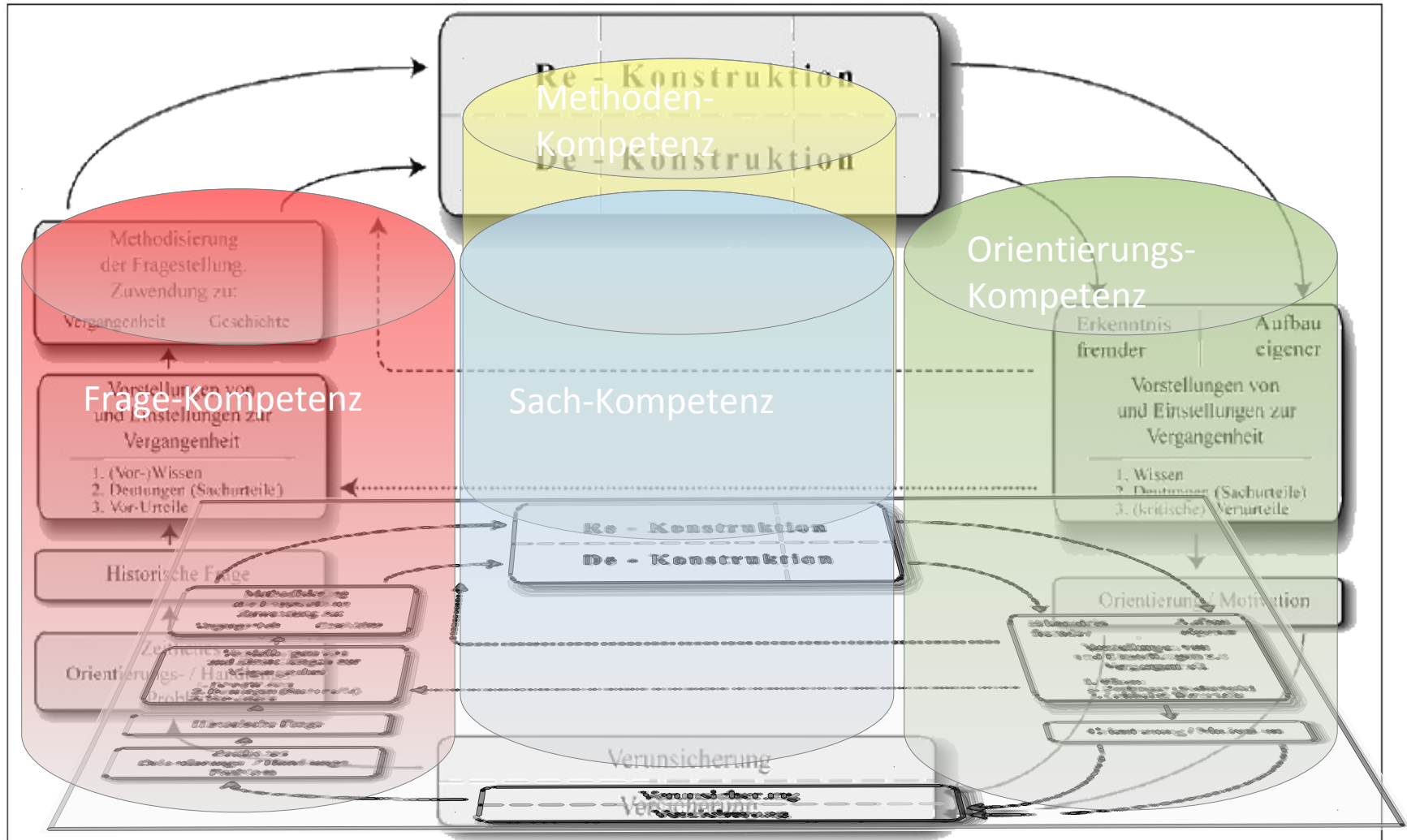
- „Historische Kompetenzen“ sind „Kompetenzen historischen Denkens“ – nicht nur in der Schule
- Kompetenzen: nicht nur *Fähigkeit*, sondern auch *Zuständigkeit* über die eigenen Fähigkeiten entwickeln
- Ein Kompetenzmodell muss diese Fähigkeit insgesamt modellieren
- Es muss auch die Dimension der Graduierung umfassen
- Kulturneutralität und Deutungsoffenheit

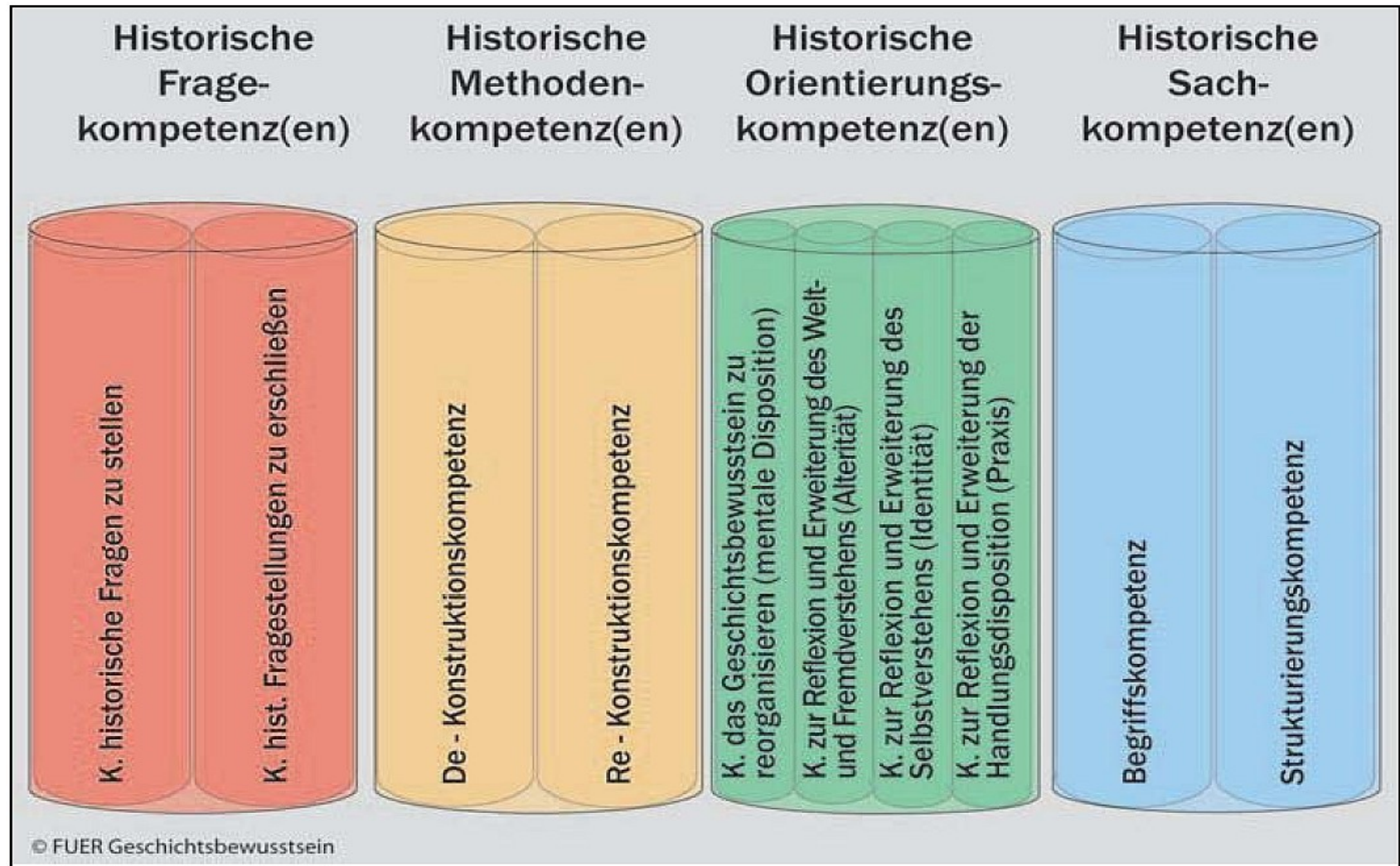
Kompetenzmodellierung

- „Faktenwissen“ gehört nicht in, sondern neben Kompetenzmodellen in „Kerncurricula“
- Ebensowenig: „Fähigkeit“ zur Reproduktion vorgegebener (konventioneller) Deutungen
- Ableitung aus einer Theorie historischen Denkens
- Modellierung des Denkprozesses – nicht der Ergebnisse (historische Deutungen)



aus: Hasberg/Körber 2003





Kompetenzorientierung im Fach Geschichte: Probleme und Fragen

- Nötig: Empirische Validierung und Testung
- Kulturunabhängigkeit nicht nur als Unabhängigkeit der Testung von Bedingungen, sondern als Offenheit für Perspektivität – in LSA operationalisierbar?
- => Differenzierung von LSA-Testung und Individualdiagnostik auch hinsichtlich der erfassbaren Bereiche
- Einheitlicher Graduierungsparameter?